



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Dlaczego warto czytać Cortazara w gimnazjum?

Author: Elżbieta Dutka

Citation style: Dutka Elżbieta. (2002). Dlaczego warto czytać Cortazara w gimnazjum?. W: A. Opacka (red.), "Interpretacje i reforma" (S. 56-75). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Elżbieta Dutka

Dlaczego warto czytać Cortazara w gimnazjum?

Jedną z najbardziej radykalnych zmian, związanych z reformą systemu edukacji, było wprowadzenie trzyletniego gimnazjum. Pomimo stopniowego zakorzeniania się nowego rodzaju szkół w pejzażu polskiej oświaty wciąż nie słabną dyskusje, spory i polemiki na temat kształcenia na tym etapie. Taka sytuacja nie powinna dziwić, gdyż (jak pisze Zofia Agnieszka Kłakówna):

[...] o reformie mówi się ciągle, choć lepiej byłoby mówić o reformowaniu, bo zmiany, jakich szkoła polska potrzebuje, nie mogą nastąpić z dnia na dzień. Trzeba bowiem zmienić sposoby pracy. Warunkiem takich zmian są zmiany w myśleniu, zmiany mentalne w ludziach, którzy się szkołą profesjonalnie zajmują¹.

Niewątpliwie ważnym elementem w „reformowaniu” są podręczniki, które w znacznym stopniu wpływają na sposoby pracy nauczycieli. Troskę o kształt książek dla gimnazjalistów dostrzec można w licznych wypowiedziach na ten temat. Zarówno recenzje, oceny merytoryczne i dydaktyczne, jak i pierwsze uwagi praktyków² pomogą zapewne dopracować koncepcję podręcznika do

¹ Z. A. Kłakówna: *Polak z testu*. „Polonistyka” 1998, nr 5, s. 55.

² Zob. np.: A. Berezowska: *A ja lubię „To lubię!”*, „Warsztaty Polonistyczne” 1997, nr 4, s. 114–115; S. Bortnowski: *Literackie podręczniki do gimnazjum*. „Język Polski w Szkole – gimnazjum” 2000/2001, nr 1, s. 7–16; B. Chrzastowska: *Jakie podręczniki?*, „Megaron” 1999, nr 2, s. 17–18; M. Jędrzychowska: *Konstrukcja podręcznika jako wykładnia koncepcji edukacyjnej*. „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 3, s. 33–38; Z. A. Kłakówna: *Jak czytać programy i podręczniki?*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 4, s. 9–12; P. Kołodziej: *Witamy podręczniki do gimnazjum (1–3)*. „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 2, s. 34–43, nr 3, s. 43–47, nr 4, s. 43–48, nr 5, s. 36–42; A. Korecka-Zapadka: *Dlaczego „To lubię!”*, „Warsztaty Polonistyczne” 1995,

gimnazjum, który by sprostą nowym wymaganiom. Zanim to jednak nastąpi, warto przyrzeć się charakterystycznym tendencjom, które zarysowały się już w książkach zaproponowanych pierwszym rocznikom gimnazjalistów. Pragnę tym miejscu postawić pytanie o teksty literackie umieszczane w wypisach czy antologiach szkolnych. Wydaje się bowiem, że wśród kolorowych ilustracji, wypowiedzi rówieśników, wywiadów i reportaży, tak licznych w nowych podręcznikach, coraz mniej widoczna jest wartościowa literatura. Tymczasem lektura dobrze dobranych dzieł prowokuje gimnazjalistów do myślenia, uczy formułowania własnych opinii, komentarzy i interpretacji na podstawie rzetelnej analizy, staje się przestrzenią „spotkania” z sobą samym i ze światem.

Choć podręczniki znacznie różnią się od siebie, to jednak można dostrzec, że w kształceniu literackim skoncentrowano się na wprowadzaniu uczniów w świat tradycji przez pokazywanie źródeł i korzeni kultury. Gimnazjaliści poznają fragmenty *Biblii* i mitologii³, a także wybrane utwory z klasyki światowej⁴. W większości podręczników zamieszczono utwory z programowego kanonu — „dobrze już obecne” w szkole, takie jak np. fragmenty *Iliady* czy *Don Kichota*. Znacznie rzadziej natomiast poleca się gimnazjalistom lekturę wartościowych tekstów XX-wiecznych. Dlatego, jak sądzę, warto zwrócić uwagę na propozycje interpretowania na lekcjach języka polskiego dzieł z kręgu literatury iberoamerykańskiej — literatury dotąd pomijanej w edukacji polonistycznej. W nowych podręcznikach odnajdziemy tymczasem utwory

nr 3, s. 51–57; A. Maćkowska: *Podręcznik — tak, poradnik — nie, uwagi na temat „To lubię!”* „Warsztaty Polonistyczne” 1997, nr 3, s. 114–116; A. Maćkowska: *W odpowiedzi polemistkom*. „Warsztaty Polonistyczne” 1997, nr 4, s. 117–120; A. Michalak: *Polubić „To lubię!”* „Warsztaty Polonistyczne” 1997, nr 4, s. 36–37; E. Szudek: *Między tradycją a nowoczesnością. O podręcznikach dla klasy I gimnazjum*. „Polonistyka” 2000, nr 5, s. 308–313; D. Świerczyńska-Jelonek: *Podręcznik na XXI wiek*. „Nowe Książki” 1996, nr 9, s. 12; W. Wantuch: *Podręczniki na wolnym rynku czy ringu?* „Polonistyka” 2000, nr 6, s. 379–380; W. Żuchowska: *Wyjdźmy ze stanu zgrzebnosci!* „Warsztaty Polonistyczne” 1997, nr 4, s. 115–117.

³ Z fragmentami *Biblii* i mitologii uczniowie zapoznają się już w szkole podstawowej. Zob. np. M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI zreformowanej szkoły podstawowej*. Kraków 1993.

⁴ Literaturę powszechną uczniowie także poznają już w szkole podstawowej, jednak wówczas przeważa klasika literatury dziecięcej i młodzieżowej (np. H. Ch. Andersen: *Baśnie*, F. H. Burnett: *Tajemniczy ogród*, C. Collodi: *Pinokio*, T. Jonsson: *Opowiadania z Doliny Muminków*). W programach i podręcznikach do gimnazjum zamieszczono znacznie więcej tekstów adresowanych do dorosłych (np. J. Conrad: *Lord Jim*, Ch. Dickens: *David Copperfield*, A. de Saint-Exupéry: *Nocny lot*, E. Hemingway: *Stary człowiek i morze*, J. London: *Martin Eden*, G. Orwell: *Rok 1984*). Zob. M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI...*, oraz M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*. Kraków 1999. Zob. też. B. Chrzęstowska: *Po co czytać klasykę w gimnazjum*. „Polonistyka” 2000, nr 8, s. 457–462.

Julio Cortazara, Jorge Luisa Borgesa, Octavio Paza⁵. Jednocześnie nasuwa się pytanie o cele i funkcje takich zmian na liście tekstów czytanych przez uczniów. Nie trzeba przecież przypominać, że reforma nie opiera się tylko na wprowadzaniu nowych lektur, lecz ma przynieść zmiany koncepcji kształcenia dzieci i młodzieży. Przywołajmy w tym miejscu jeszcze raz słowa Zofii Agnieszki Kłakówny:

[...] szkoła polska jest zła, jest chora. Przede wszystkim dlatego, że zamiast rozwijać, skutecznie blokuje rozwój dzieci, zabija naturalną ciekawość, pragnienie poznawania i dzielenia się radością z odkryć. Nie bierze pod uwagę tego, co dzieje się w świecie otaczającym dziecko, nie liczy się z jego potrzebami, możliwościami, zainteresowaniami, nie stara się wyzwać motywacji pozytywnej, nie stara się pokazać dziecku, że to uczenie ma sens, że ma związek z rzeczywistością⁶.

W jaki sposób czytanie na lekcjach współczesnej literatury powszechnej pomoże zmienić tę sytuację? Czy pozwoli przygotować młodzież do „świadomej, wartościowej aktywności w liceum i aktywności kulturowej, gdy osiągnie ona dorosłość”⁷, czy dzięki temu będzie można zrealizować nadrzędny cel polonistycznych działań edukacyjnych w gimnazjum, którym według autorek programu *To lubię!*, jest:

[...] pomoc w kształtowaniu się zintegrowanej wewnętrznie, wielowymiarowej osoby ludzkiej (w aspekcie intelektualno-estetycznym, wolicjonalno-emocjonalnym, moralnym, społeczno-wspólnotowym)⁸.

W tym tekście chciałabym (choć w części) odpowiedzieć na postawione powyżej pytania, pokazując, jakie możliwości stwarza prezentacja na lekcjach języka polskiego utworów Julio Cortazara. W podręcznikach *To lubię!* krótkie opowiadania tego pisarza z tomu *Opowieści o kronopiach i famach i inne historie*⁹ są systematycznie wprowadzane w kolejnych klasach. Już

⁵ Np. w podręcznikach: T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska: *Z Panem Cogito. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia 2 klasy gimnazjum*. Kraków 2000 zamieszczono następujące utwory: J. Cortazar: *Wychowanie księcia*, (s. 119); J. L. Borges: *Inny fragment apokryficzny*, (s. 256–257); w książce: M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna: *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Teksty i zadania. Klasa 2 gimnazjum. Książka ucznia*. Kraków 2000 m.in. można odnaleźć wiersz O. Paza pt. *Nawiedzenia* (s. 35).

⁶ Z. A. Kłakówna: *Polak z testu...*, s. 55.

⁷ M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, J. Steczko: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum...*, s. 5.

⁸ Ibidem, s. 6.

⁹ J. Cortazar: *Opowieści o kronopiach i famach i inne historie*. Tłum. Z. Chądzyńska. Bydgoszcz 1993.

VI-klasiści mają okazję zapoznać się z tekstem *Podróże*¹⁰, gimnazjalistom zaproponowano z kolei lekturę dwóch „instrukcji”: *Jak płakać*, *Wchodzenie po schodach* (fragmenty) w klasie I¹¹ oraz utwór pod tytułem *Codzienna gazeta* w klasie II¹².

Ponieważ obecność tekstów z kręgu literatury iberoamerykańskiej w podręcznikach do gimnazjum nie jest oczywista, należy postawić pytanie o przychylny i zasadność takiej decyzji autorek podręczników.

Argumenty merytoryczne

W szkole prezentujemy (z konieczności) jedynie ograniczony fragment literatury, dlatego niezwykle ważny jest właściwy dobór tekstów. Od niego bowiem w znacznej mierze zależy, czy nauczycielowi uda się przekonać uczniów, że lektura może być wartością wzbogacającą ich życie. Na decyzję o zamieszczeniu jakiegoś utworu w podręczniku wpływają przede wszystkim: przyjęta koncepcja pedagogiczna, założone cele, odgórne wskazania (podstawa programowa, standardy wymagań itp.). Nie można jednak zapominać o argumentach merytorycznych, które pozwalają nazwać dany tekst „wartościowym”, „znaczącym”, przemawiają za jego obecnością w podręcznikach. Pytania o dydaktyczne i merytoryczne motywy zamieszczenia utworów pisarzy Ameryki Łacińskiej w podręcznikach są szczególnie istotne. Literatura iberoamerykańska jest bowiem „obca” (nie tylko z nazwy) współczesnym nastolatkom. Propozycja czytania w gimnazjum utworów Cortazara, Borgesa czy Paza może być zaskakująca, lecz (jak sądzę) — w pełni uzasadniona.

Niezwykle znaczące jest w tym wypadku rozważenie argumentów merytorycznych, gdyż zarysowują one podstawy funkcjonowania tekstów latynoskich pisarzy w szkolnym odbiorze. Od razu jednak należy zauważyć, że wiedza na temat miejsca i znaczenia literatury iberoamerykańskiej w obrębie literatury powszechnej, a także jej polskiej recepcji, jest ważna dla nauczyciela. Ponieważ w gimnazjum nie wprowadza się kontekstu historycznoliterackiego, dlatego informacje na temat literatury „zielonego kontynentu” raczej nie mogą być

¹⁰ M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna: *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Teksty i zadania. Klasa VI. Książka ucznia*. Kraków 1996, s. 181.

¹¹ Eadem: *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Teksty i zadania. Klasa 1 gimnazjum. Książka ucznia*. Kraków 1999, s. 21–22.

¹² Eadem: *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Teksty i zadania. Klasa 2 gimnazjum...*, s. 53.

punktem odniesienia dla uczniowskich interpretacji. Znajomość tego zagadnienia natomiast ułatwi nauczycielowi takie projektowanie szkolnego odbioru np. tekstów Cortazara, że stanie się on procesem przygotowującym do bardziej dojrzałej lektury utworów współczesnych już w liceum.

Patrząc na literaturę iberoamerykańską z punktu widzenia polskiego czytelnika, można wyróżnić dwa etapy: czas doświadczenia lekturowego, poznawania charakterystycznych tematów i konwencji (od lat sześćdziesiątych do osiemdziesiątych) oraz czas pisarskiej praktyki, wykorzystywania zdobytych doświadczeń (lata dziewięćdziesiąte).

Literatura Ameryki Południowej obecna jest na polskim rynku wydawniczym od lat pięćdziesiątych, jednakże prawdziwą popularność zyskała w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Wydarzeniem znaczącym okazała się publikacja polskiego przekładu *Gry w klasy* Julio Cortazara w 1968 roku. Wówczas zaczęto mówić w Europie i w Polsce o „boomie”, który wiązał się z jednej strony z gwałtowną „eksplozją” talentów pisarzy pochodzących z „zielonego kontynentu”, z drugiej strony — z niezwykle zainteresowaniem tą literaturą wśród czytelników. W roku 1977 na łamach „Przeglądu Humanistycznego” pojawiła się opinia, że znajomość dzieł prozy iberoamerykańskiej „wedle powszechnego mniemania, jest wymaganiem stawianym odbiorcom przez modę”¹³. Różnie próbowano tłumaczyć fascynację pisarstwem Iberoamerykanów. Pojawiały się opinie, że dzieła Latynosów współbrzmiały z pewnymi tendencjami w filozofii i kulturze, odpowiadały „duchowi” epoki kontestacji, zawierały motywy charakterystyczne dla światopoglądu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych:

[...] próby odrzucenia racjonalnej interpretacji rzeczywistości, represyjne traktowanie kultury, poszukiwanie metafizycznych sposobów rozumienia świata, dążenie do prawd osiągniętych drogą intuicji, bezpośredniego kontaktu z rzeczami i ludźmi, bunt przeciwko zerwaniu naturalnej więzi człowieka ze światem i więzi ze środowiskiem przyrody, wreszcie konstruowanie wzoru człowieka „wielowymiarowego”, którego powinno się traktować jako jedność duchowo-fizyczną oraz umieszczenie tego człowieka w społeczeństwie zapewniającym szansę harmonijnego rozwoju tej jedności. Można zatem przypuszczać, iż rzeczywistą przyczyną popularności dzieł latynoskich i ich specyficznej recepcji jest możliwość odnalezienia w nich elementów specjalnie znaczących dla światopoglądu młodzieży. Jest to jednak tylko hipoteza¹⁴.

Jednakże po okresie entuzjazmu i fascynacji przyszedł czas na bardziej wyważone opinie, zmalało także zainteresowanie publiczności; jak pisze Adam

¹³ M. Boni: *Literatura iberoamerykańska w kulturze czytelniczej studentów*. „Przegląd Humanistyczny” 1977, nr 12, s. 144.

¹⁴ Ibidem, s. 158—159.

Elbanowski, doszło do „swoistego znużenia Latynosami”¹⁵. Na początku lat osiemdziesiątych coraz częściej zaczęły się pojawiać opinie o wyczerpaniu tej literatury, o kresie iberoamerykańskiego „boomu”.

Schyłek lat dziewięćdziesiątych rozpoczyna drugi etap obecności pisarstwa Ameryki Południowej w Polsce. Literaturoznawcy coraz częściej piszą o wpływie literatury „zielonego kontynentu” na współczesną prozę polską. Jarosław Klejnocki i Jerzy Sosnowski, w monografii twórczości pokolenia „bruLionu”, zauważają, że dzieła takich autorów, jak: Cortazar, Marquez czy Borges, były ważnym „doświadczeniem lekturowym” dla współczesnych pisarzy polskich:

Migawkowa, fragmentaryczna konstrukcja, igraszki z czasem i przestrzenią, mgielka „magiczności” – wszystkie te elementy odnajdziemy w „nowych” powieściach. Na związki pisarstwa Manuela Gretkowskiej z Cortazarem (a przede wszystkim *Gry w klasy z Tarotem paryskim*) zwracali już uwagę recenzenci. Relacje między twórczością Marqueza a Izabeli Filipiak czy Borgesa a tekstami powstającymi na obrzeżach „oficjalnej” literatury (np. artzinową *Rewelaję* Pawła Dunin-Wąsowicza) też chyba nietrudno pokazać, zwłaszcza że pisarze ich nie kryją [...]. Uważna recepcja postmodernistów i powieści iberoamerykańskiej rodzi, jak można domniemywać, dwie konsekwencje w świecie „nowej” powieści. Po pierwsze – współtworzy atmosferę „próby zdrowego śmiechu”, jakiej zostaną poddane przyjęte hierarchie wartości [...]. Po drugie – z odbiorem przywołanych powieści związany jest fenomen „podwójnego kodu czytelniczego”, czyli nastawienia na dotarcie zarówno do odbiorcy masowego, jak i do czytelnika elitarnego, poszukującego w książce „smaczków” intelektualnych czy erudycyjnych¹⁶.

Przemysław Czapliński natomiast nazywa przyswajanie przez czytelników polskich w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych utworów pisarzy iberoamerykańskich „edukacją literacką”, która wpłynęła na zmianę świadomości i praktyki pisarskiej, przyczyniła się do:

[...] poszerzenia pojemności gatunku, przesunięcia granic prawdopodobieństwa, uprzywilejowania ironii, zaskakującego przetworzenia „anachronicznych” technik i konwencji powieściowych (powiastka filozoficzna, narracja auktorialna) [...] [nastąpiło także – E. D.] odrodzenie prozy, podjęcie powinności opisanego świata, stworzenie XX-wiecznego odpowiednika powieści realistycznej, czyli powieści encyklopedycznej, i zapewnienie prozie nowej rangi kulturowej¹⁷.

¹⁵ A. Elbanowski: *Proza iberoamerykańska w polskiej krytyce literackiej 1968–1978*. „Literatura na Świecie” 1980, nr 10, s. 295.

¹⁶ J. Klejnocki, J. Sosnowski: *Chwilowe zawieszenie broni. O twórczości tzw. pokolenia „bruLionu” (1986–1996)*. Warszawa 1996, s. 130–131.

¹⁷ P. Czapliński: *Ślady przełomu. O prozie polskiej 1976–1996*. Kraków 1997, s. 114.

Podobne obserwacje znalazły się w „przewodniku po poezji i prozie” autorstwa Przemysław Czaplińskiego i Piotra Śliwińskiego:

[...] od roku 1968, daty opublikowania przekładu *Gry w klasy* Julio Cortazara, rodził się w Polsce coraz wyrazistszy kult prozy Ameryki Południowej. Utwory Marqueza, Borgesa, Vargasa Llosy, Lezamy Limy, Carpentiera, Sabato, Fuentes a olśniewały, budziły zdumienie, doprowadzały do gorączki. Można odnieść wrażenie, że świadomość literacką dwóch pokoleń czytelników polskich ukształtowały w tamtych czasach dwie serie wydawnicze („Proza Iberoamerykańska” i „Współczesna Proza Światowa”) i jedno pismo literackie („Literatura na Świecie”)¹⁸.

Jak wynika z powyższych opinii, badacze zgadzają się, że literatura iberoamerykańska odegrała ważną rolę w przeszłości, w czasie „boomu”, gdy była „doświadczeniem czytelnicznym”, kształtowała gusty i opinie, ale także wpływa na współczesność. Jej „echa” można dostrzec w utworach twórców młodszego pokolenia, którzy, tak jak Izabela Filipiak czy Magdalena Tulli, mówią wprost o swoich fascynacjach twórczością pisarzy Ameryki Południowej¹⁹. Wobec tego, zapoznanie uczniów z tym wycinkiem literatury powszechnej może przygotować do czytania współczesnej prozy polskiej, przybliży im pewne konwencje i zjawiska obecne w nowych polskich utworach.

Spośród bogatego zbioru dzieł pisarzy iberoamerykańskich autorki podręczników *To lubię!* wybrały utwory Julio Cortazara. Także ta decyzja, jak można domniemywać, nie była przypadkowa. Twórczość autora *Gry w klasy* posiada rangę szczególną. Jeden z badaczy pisze:

Dwadzieścia lat temu, zwłaszcza po publikacji *W osiemdziesiąt światów dookoła dnia*, [...] Cortazar stał się w Polsce najpopularniejszym obcym pisarzem. Dostarczył osobliwego slangu, inspirował pseudonimy, kształtował gusty wchodzących w życie odbiorców [...]²⁰

Jan Tomkowski — autor powyższych słów, zauważa, że w ostatnich latach zmieniły się preferencje czytelników, którzy obecnie chętniej sięgają po utwory Borgesa. Jednakże twórczość argentyńskiego pisarza wciąż inspirowa, przekonują o tym takie utwory, jak wspomniany już wcześniej *Tarot paryski*

¹⁸ P. Czapliński, P. Śliwiński: *Literatura polska 1976–1998. Przewodnik po prozie i poezji*. Kraków 1999, s. 52–53.

¹⁹ Nowy Jork, mój Drohobycz. Rozmowa z Izabelą Filipiak. W: P. Czapliński, P. Śliwiński: *Kontrapunkt. Rozmowy o książkach*. Poznań 1999, s. 230; Calvino, *Marquez i pewna pani*. Rozmowa z Magdaleną Tulli. W: Ibidem, s. 127.

²⁰ J. Tomkowski: *Pożegnanie boomu*. W: Idem: *Dwadzieścia lat z literaturą 1977–1996*. Warszawa 1998, s. 11.

Manueli Gretkowskiej²¹, krótkie prozy Nataszy Goerke z tomu *Fractale*²² czy opowiadanie Marty Fox pod tytułem *Gra*²³. Ostatnia ze wspomnianych w poprzednim zdaniu pisarek w jednym ze swoich wierszy pisze:

[...]
wiele nocy w różnych łóżkach tego świata
spędziłam z Cortazarem, aż w końcu wyruszyłam
z nim w podróż w osiemdziesiąt światów dookoła dnia.
Wtedy zrozumiałam, że szukanie jest moim znakiem,
emblemem łączącym po nocy bez celu i wtedy
uwierzyłam, że suma moich działań nie może być
równa życiu i zaczęłam przyjmować to, co się dzieje
[...] ²⁴

Pomimo że wpływ literatury Ameryki Łacińskiej na najnowszą prozę polską jest problemem jeszcze nie zbadanym, spróbujmy podsumować dotychczasowe uwagi. Lektura wybranych utworów z tego kręgu literatury powszechnej pozwala przedstawić uczniom istotną tradycję, z której korzystają pisarze polscy. Podkreślmy wyraźnie, że ważne nie jest poznanie mody literackiej sprzed dwudziestu lat, lecz uwrażliwienie uczniów na zjawiska obecne w literaturze najnowszej (gra, kolaż, absurd, wykraczanie poza granice realizmu, negowanie podziału na tematy, gatunki „literackie” i „nieliterackie” — użytkowe i inne).

Argumenty dydaktyczne

Utwory Julio Cortazara zaproponowane przez krakowskie autorki sprzyjają zarówno „wychowaniu do lektury”²⁵, jak i „wychowaniu ku wartościom”. Interpretując wspomniane teksty, trudno pominąć ich warstwę literacką, ważna jest zarówno forma (instrukcja?, opowiadanie?), jak i język, jakim zostały napisane. Taką prozę trzeba czytać, podobnie jak poezję, uważnie,

²¹ M. Gretkowska: *Tarot paryski*. Kraków 1993.

²² N. Goerke: *Fractale*. Poznań 1994, (zwłaszcza utwory: *Gra w pyłki*, *W siedemdziesiąt lat dookoła łąki*).

²³ M. Fox: *Gra*. W: Eadem: *Nie jestem, która wszystko zniesie*. Katowice 1999, s. 19–31.

²⁴ Eadem: *Spowiedź*. W: Eadem: *Chcę być chłopcem jak mój ojciec*. Katowice 1994, s. 50.

²⁵ Z. A. Kłakówna: *Program wychowania do lektury*. „Nowa Polska” 1997, nr 5, s. 14–17.

zwracając uwagę na każdy detal. Można w tym przypadku użyć obrazowego określenia „czytania przez lupę”²⁶, które, choć wymaga „trzymania się blisko tekstu”, jednocześnie nie ogranicza wysiłku czytelnika do odczytywania sensów dosłownych.

Niewątpliwą zaletą jest także fakt, że zaproponowano lekturę nie fragmentów, lecz całych utworów — krótkich opowiadań (wyjątkiem są jedynie fragmenty *Wchodzenia po schodach*). Przywołajmy w tym miejscu następującą obserwację Stanisława Bortnowskiego:

Od lat dostrzegam wyraźną niechęć autorów [podręczników E. D.] do nowel i opowiadań. Krótka, zwarta forma prozaiczna, mająca początek, środek i zakończenie, podporządkowana problemowi, celnie charakteryzująca bohatera, wyraźnie jest postonowana na rzecz często przypadkowo dobranych fragmentów powieści. Twórcy antologii zapominają, że wyjątek, często zaledwie stronicowy lub dwustronicowy, nie pozwala emocjonalnie związać się czytelnikom z bohaterami, że przedstawia ich jakby szczątkowo i co gorsze: najczęściej nie pozwala zrozumieć pokazanej sytuacji ani jej wnikliwie rozpatrzyć²⁷.

Krótkie prozy Cortazara, choć nie przypominają „klasycznych” opowiadań czy nowel, to jednak stanowią spójne całości, posiadają wyraźną kompozycję, a nawet swoistą dramaturgię. Całościowa lektura tych utworów będzie skłaniała więc także do refleksji na temat opowiadania jako gatunku literackiego, pozwoli nauczycielowi zasygnalizować (tak częste w literaturze współczesnej) zacieranie granic gatunkowych i rodzajowych.

Teksty autora *Gry w klasy* wzbudzą zapewne nieufność młodych czytelników, są przecież różne od utworów poznawanych przez nich w trakcie nauki szkolnej. Warto wykorzystać zaskoczenie i zadziwienie, jakie niewątpliwie będzie towarzyszyć czytaniu dwóch „instrukcji” czy *Codziennej gazety*. Dzięki temu bowiem pokażemy nie tylko eksperymenty i poszukiwania w najnowszej literaturze, ale także uczniowie będą mogli dostrzec zabawę, kpinę i prowokację. Uświadomienie funkcji ludycznej utworów Cortazara pozwoli wyzwolić wyobraźnię gimnazjalistów, którzy „bawiąc się” formą, językiem, mogą napisać własne teksty (np. jak się śmiać, jak kichać). Pokazując grę, przemieszanie konwencji, wzniosłości i codzienności, możemy sprowokować uczniów do ujawnienia własnych refleksji na tematy najważniejsze, np. czy potrzebujemy instrukcji obsługi człowieka?, kim jesteśmy? (człowiek: osoba czy przedmiot?).

²⁶ E. Ziolo: *Czytanie „przez lupę”. Dialog dwóch scen z „Krzyżaków” Henryka Sienkiewicza. „Ojczyzna-Polszczyzna”* 1995, nr 1, s. 39–40; M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko: *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 1 gimnazjum*. Kraków 1999, s. 109.

²⁷ S. Bortnowski: *Literackie podręczniki do gimnazjum...*, s. 9.

Ponieważ, jak często podkreślają dydaktycy, na kształcenie polonistyczne należy patrzeć jako na spójny proces zachodzący etapowo, przytoczmy jeszcze jeden argument przemawiający za lekturą wspomnianych utworów. Tym razem jest to fragment założeń programu nauczania dla zreformowanego, trzyletniego liceum opatrzonego tytułem *Pamiętajcie o ogrodach*:

W tradycyjnej szkolnej dydaktyce przedmiotów humanistycznych najczęściej mieliśmy dotąd do czynienia z tak zwanym polonocentryzmem. Uczono przede wszystkim o tym, co rodzime, w tle pozostawiając świat i Europę. Zasada wydawała się zrozumiała, przynajmniej tak długo, jak długo humanistyka była swoistym orężem w walce o kształt państwa, obywatelskie wychowanie, niepodległość. Dzisiaj, w nowej sytuacji politycznej, u progu kolejnego stulecia i tysiąclecia, wydaje się, że zasada ta nieco straciła na aktualności. Dlatego staramy się prezentować zjawiska kultury w trochę innej perspektywie, ukazując je w wymiarze uniwersalnym (światowym i europejskim), nie zapominając jednakże o tym, co specyficznie polskie. Sądzimy, że taki sposób porządkowania wiedzy jest bardziej interesujący, a zarazem ułatwi w przyszłości komunikację z rówieśnikami z różnych, coraz sobie bliższych, części świata. Nie jest to próba zastąpienia kanonu polskiego, kanonem obcym, lecz tylko ukazanie ich wzajemnych powiązań ²⁸.

Zapoczątkowany w gimnazjum (m.in. przez czytanie tekstów Cortazara) proces pokazywania literatury polskiej jako części literatury powszechnej (części, która posiada w tym dorobku nie tylko swoje miejsce, ale także ulega wpływom obcym i współtworzy obraz uniwersalnej wartości, jaką jest literatura²⁹) będzie zatem kontynuowany na dalszym etapie edukacji. Cytowany powyżej program kończy dział zawierający pytania o współczesność zatytułowany *Jak zawsze w drodze*. Autorzy proponują refleksję nie tylko na temat ciągłości kultury, tradycji i tego, co uniwersalne, ale także stawiają problem „współczesnych ucieczek i poszukiwań”. Wśród sygnalizowanych zagadnień, które warto w tym kontekście poruszyć została wskazana także literatura iberoamerykańska³⁰.

²⁸ A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński: *Trzyletnie liceum ogólnokształcące. Program nauczania języka polskiego. Profil ogólny i humanistyczny. Pamiętajcie o ogrodach...* Warszawa 2000, s. 4.

²⁹ W trakcie lekcji poświęconych twórczości Cortazara można pokazać „wkład” literatury polskiej do literatury powszechnej, prezentując fragmenty *Ferdydurke* W. Gombrowicza przywołane w *Grze w klasy* (J. Cortazar: *Gra w klasy*. Przeł. Z. Chądzyńska. Kraków Wrocław 1985, s. 492).

³⁰ A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński: *Trzyletnie liceum ogólnokształcące...*, s. 32.

Propozycje dydaktyczne

Zaproponowane przez autorki podręczników *To lubię!* teksty Cortazara zostały nie tylko starannie wybrane, ale także w interesujący sposób wkomponowane w podręcznik i proces kształcenia. „Instrukcje”: *Jak płakać, Wchodzenie po schodach* umieszczono w części zatytułowanej *Świat jest teatrem, aktorami ludzie*. W ten sposób został już zasygnalizowany istotny dla tych utworów kontekst interpretacyjny. Lekturę krótkich opowiadań argentyńskiego pisarza poprzedzić mogą refleksje na temat teatralizacji życia codziennego, ról, w które wchodzimy nie zawsze dobrowolnie, zasad kierujących „spektaklami zwykłymi i niezwykłymi”. Krakowskie autorki najpierw zaproponowały grupę różnych tekstów, które ukazują potrzebę przestrzegania pewnych reguł, redagowania na przykład kodeksów postępowania czy poradników typu *Co wypada, a czego nie wypada*, a następnie prowokują do nieufności wobec narzucanych zasad, podsuwając utwory Carrolla, Cortazara i rysunek Eschera reprezentujące różne odmiany zabawy absurdem³¹. Zderzenie „instrukcji” argentyńskiego pisarza z dobrze znanymi uczniom instrukcjami użytkowymi wywoła, jak można przypuszczać, nie tylko zdziwienie, ale także zaniepokojenie. Starannie przemyślana prezentacja tych tekstów powinna wzbudzić śmiech, poczucie zabawy i gry, w którą zostają wciągnięci czytelnicy. Warto wyeksponować funkcję ludyczną, która może sprawić, że tego typu literatura stanie się bliska młodym ludziom, tak często zbuntowanym, zamkniętym na literacki „dydaktyzm”. Po uświadomieniu różnic pomiędzy instrukcjami użytkowymi a instrukcjami jako formą literacką można zachęcić uczniów do „gry w instrukcje” polegającej na pisaniu własnych tekstów. Będzie to nie tylko zastosowanie zasady „od tekstu cudzego do tekstu własnego”³², ale także przybliżenie charakterystycznego motywu prozy Cortazara, jakim jest gra. Jeden z przyjaciół autora *Gry w klasy* napisał:

Prawdopodobnie żaden pisarz nie nadał nigdy grze godności literackiej tak jak Cortazar, ani nie uczynił z niej tak giętkiej materii i tak doskonałego instrumentu kreacji i poszukiwań artystycznych. [...] Dla niego pisanie było zabawą, rozrywką, sposobem spędzania czasu, bawił się pomysłami i słowami – arbitralnie, swobodnie, z fantazją i brakiem odpowiedzialności, cechującymi dzieci i szaleńców. Właśnie ta zabawa pozwoliła Cortazarowi otworzyć w swoich książkach nieistniejące drzwi, ujawnić nieznaną głębię ludzkiej duszy, dotknąć transcenden-

³¹ M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko: *Podręcznik do języka polskiego...*, s. 116–125.

³² B. Chrzastowska: *Po co czytać klasykę w gimnazjum?*..., s. 462.

cji, chociaż z pewnością nigdy tego nie planował. [...] Gra, tak jak powieść czy sztuka teatralna, jest formą fikcji, sztucznego porządku narzuconego światu, próbą zastąpienia realnego życia iluzją. Gra pozwala człowiekowi rozerwać się, zapomnieć o istniejącej rzeczywistości i o sobie samym. Podczas gry człowiek żyje innym życiem, którego ramy stanowią wymyślone przez człowieka, ściśle określone zasady. Rozrywka, zabawa, bajkowość, gra jest również jednym z magicznych sposobów przezwyciężenia atawistycznego lęku człowieka przed ukrytą anarchią świata, tajemnicą jego pochodzenia, ludzką kondycją i przeznaczeniem³³.

W podręczniku *To lubię!* dla klasy I gimnazjum została wyeksponowana nie tylko gra na płaszczyźnie literatura — rzeczywistość (instrukcja jako tekst użytkowy i forma literacka), ale także gra wewnątrzliteracka pomiędzy tekstami Cortazara jako swoistymi eksperymentami a tym, co tradycyjnie jest uważane za literaturę — za sztukę. Na uznanie zasługuje pomysł umieszczenia „instrukcji” w bardzo bogatych ramach. Pierwszą reakcją na takie rozwiązanie graficzne jest myśl, że w takiej oprawie może być umieszczone tylko dzieło sztuki, coś naprawdę wartościowego. Teksty opatrzone arcybogатыmi ramami tymczasem dotyczą czynności najpospolitszych: płaczu, wchodzenia po schodach. Dlaczego więc uznano je za godne takiej oprawy? Na czym polega ich wartość i niezwykłość? Uczniowie, próbując odpowiedzieć na powyższe pytania, będą musieli podjąć wysiłek analizy tekstów, być może dostrzegą wówczas ich ironię, proponowane tu przewartościowania, które są tak znamienne dla sztuki współczesnej. Uważna lektura „instrukcji” z jednej strony wyeksponuje „zwykłość” opisywanej czynności, z drugiej — pokaże niezwykłość sposobu, w jaki się o niej mówi:

Nie bacząc na przyczyny, skupmy się na prawidłowym sposobie płakania, pod czym należy rozumieć pochlipywanie ani nie wywołujące większego poruszenia, ani nie będące afrontem dla uśmiechu przez swą równoległość i tępe podobieństwo. **Zwykle, przeciętne** [wyróżn. E. D.] chlipanie polega na skurczu twarzy i dźwięku, któremu towarzyszą łzy i smarki, te ostatnie dopiero pod koniec, bowiem płacz kończy się, kiedy energicznie wysiąkać nos. Przechodząc do płaczu jako takiego, należy efektownie zakryć twarz obiema rękami, dłonie do wewnątrz. Dzieciom poleca się płkanie w rękaw kurteczki, najlepiej w rogu pokoju. Średni czas trwania płaczu trzy minuty.

Teatralność opisywanej czynności prowokuje pytanie: czym jest płacz: spontanicznym wyrazem emocji, żalu, złości, szczęścia, czy sztucznym gestem wykonywanym np. w celu zwrócenia na siebie uwagi. Ile jest w naszych

³³ M. Vargas Llosa: *Trębac z Deya*. Przeł. K. Adamska. W: J. Cortazar: *Opowiadania zebrane*. T. I. Przeł. Z. Chądzyńska, M. Jordan. Warszawa 1999, s. 8–9.

codziennych zachowaniach naturalności, a ile fałszu? Refleksję może wzbogacić „ćwiczenie aktorskie” wykonane według „instrukcji” Cortazara:

Aby płakać, skieruj wyobraźnię na siebie samego, a jeżeli ci się to nie uda, ponieważ nabrałeś zwyczaju wierzenia w świat zewnętrzny, pomyśl o kaczce, którą oblażyły mrówki, albo o tych zatokach w Cieśninie Magellana, do których nie wpływa nigdy nikt.

Uczniowie mogą wejść w rolę aktora, który musi rozplakać się na zawołanie. Jednak warto zastanowić się także nad słowami opowiadania zachęcającymi do „skierowania wyobraźni na siebie samego” i mówiącymi o „wierze w świat zewnętrzny”. Z kolei obraz kaczki, którą oblażyły mrówki wywołuje raczej śmiech niż płacz, czemu więc ma służyć ta „instrukcja”, skoro nie pomaga w wykonaniu „ćwiczenia z płaczu”? Im więcej pytań i wątpliwości, tym lepiej, bo to zmusza uczniów do myślenia, do poszukiwania własnych odpowiedzi i wielokrotnego (w tym celu) powracania do tekstu.

W drugim utworze *Wchodzenie po schodach* podobnie można dostrzec zarówno cechy tekstu użytkowego — instrukcji (precyzyjny opis kolejnych czynności, przewaga zdań bezosobowych), jak i tekstu literackiego. Analizę można rozpocząć od obserwacji tekstu i wyróżnienia w nim dwóch części. Pierwsza opisuje tytułowe wchodzenie po schodach i obejmuje aż trzy czwarte tekstu. Druga — to zaledwie dwa zdania opisujące czynność odwrotną — schodzenie. Poświęcenie tak znacznej uwagi ruchowi w jednym kierunku jest zastanawiające. Wchodzenie po schodach jest opisane jako czynność wymagająca dużego wysiłku i koncentracji, podczas, gdy:

Schodzi się z nich bez trudności, przy pomocy lekkiego ruchu pięty, który wspiera ją w należne miejsce, ażeby nie ruszyło się aż do chwili, kiedy skończymy schodzenie.

Z jednej strony, ruch w górę i wysiłek. Z drugiej — schodzenie i łatwość. Odwołując się do doświadczeń życiowych i językowych uczniów, zwracając uwagę na symboliczne znaczenia wyobrażeń przestrzennych (góra — dolina), można przejść od odczytań dosłownych do metaforycznych. Wnioski z tego etapu analizy mogą przyjąć formę wykresu w kształcie schodów, na którym uczniowie wypiszą odpowiednie cytaty z tekstu, a także własne skojarzenia.

Początkowo analiza metaforycznych sensów przestrzeni doprowadzi uczniów zapewne do wniosków na temat pozytywnego wartościowania góry i ruchu do góry — „wchodzenia po schodach”, który kojarzy się przede wszystkim ze zdobywaniem szczytów, osiąganiem celów, do których dąży się z niemałym wysiłkiem. Można spróbować usystematyzować znaczenia góry i dołu, odwołując się do kulturowych, językowych i lekturowych doświadc-

Schemat 1

Wchodzenie po schodach

góra
szczyt niebo,
miejsce święte
„szczytne cele,
ideały”, „szczyt
możliwości”

„stać na wy-
sokości zada-
nia”, „zdoby-
wać góry”

nauka, wysiłek, „wdra-
pywać się na szczyty”,
„wspinać się po szcze-
blach kariery”

„Pierwsze stopnie
są zawsze najtrud-
niejsze, aż do chwi-
li zdobycia nieod-
zownej koordyna-
cji ruchów”

właściwa pozycja
„Na schody wcho-
dzi się przodem, ty-
łem bowiem i bo-
kiem jest niezwykle
niewygodnie”; pod-
ziemia, dno, piekło,
przyziemność, „pa-
dół płaczu”
dolina

czeń uczniów, a w ostatniej fazie weryfikując odczytania uczniowskie ze *Słownikiem symboli* Władysława Kopalińskiego³⁴. Po pierwszych ustaleniach na temat symboliki przestrzeni warto zaproponować uczniom analizę rysunku *Wchodzenie po schodach* albo *Względność* Mauritsa Corneliusa Eschera, który towarzyszy w podręczniku *To lubię!* tekstowi Cortazara. Wystarczy odwrócić kartkę, spojrzeć na obraz z innej strony, by przekonać się, że to, co wydawało się wchodzeniem może być w gruncie rzeczy ruchem przeciwnym. Schodzenie — czynność łatwa i, jak się wcześniej wydawało, niegodna uwagi, okazuje się bardzo ryzykownym zabiegiem. Zabawa wywołana przez ilustrację uświado-

³⁴ W. Kopaliński: *Słownik symboli*. Warszawa 1990. Zob. hasła: *dolina* (s. 68–69), *góra* (s. 100–103).

mi względność ocen, możliwość spojrzenia na problem z wielu punktów widzenia. Po takim przygotowaniu gimnazjaliści mogą jeszcze raz spojrzeć (tym razem już z innej perspektywy) na wykonany przez siebie wykres i zastanowić się nad symboliką góry i doliny. Pomóc w tym może przywołanie myśli Kierkegaarda, którą cytuje Michał Głowiński w pracy poświęconej metaforycznemu porządkowaniu przestrzeni:

Sklonność do wchodzenia pod górę jest prawie każdemu wrodzona, natomiast większość ludzi odczuwa lęk przy schodzeniu w dół³⁵.

W takim kontekście schodzenie okazuje się czynnością wymagającą większej uwagi, a góra przestaje być jednoznacznie wartościowana pozytywnie, gdyż może kojarzyć się z niebezpieczeństwem, wywyższaniem się i utratą kontaktu z tym, co przyziemne. Schemat symbolicznych znaczeń przestrzeni można więc uzupełnić ponownie, zmieniając tym razem jego wymowę.

Schemat 2

Schodzenie po schodach

góra

szczyt, „głowa w chmurach”, niebezpieczeństwo, śmierć w górach
— wyprawy himalaistów, samotność, „góra z górą się nie zejdzie”

wywyższać się, „patrzeć z góry”, lęk wysokości

„spaść z wysoka”,
„stoczyć się”, „spaść na samo dno”

bezpieczeństwo, szczęście, dobrobyt, płodność, obfitość
dolina

Gra wywołana przez tekst Cortazara i rysunek Eschera ukazała nie tylko możliwość spojrzenia na zagadnienie z różnych perspektyw, ale powinna także zaszczerpić w uczniach nieufność wobec utrwalonych znaczeń i schematów, konieczność spojrzenia na analizowane zagadnienia z różnych punktów

³⁵ M. Głowiński: *Przestrzenne tematy i wariacje*. W: *Idem: Poetyka i okolice*. Warszawa 1992, s. 203.

widzenia. Bardzo ważna jest także możliwość uwrażliwienia nastolatków na metaforykę przestrzenną, gdyż, jak pisze Michał Głowiński:

[...] przestrzeń [...] generuje w języku niezliczone metafory, związane z różnymi sytuacjami społecznymi i psychologicznymi, z różnymi sferami działalności³⁶.

Podsumowując lekturę utworów: *Jak płakać*, *Wchodzenie po schodach*, warto powrócić do problemu zasygnalizowanego na początku rozważań — formy instrukcji. Próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego analizowane utwory Cortazara mają taką formę i jakie ona ma znaczenie, będzie wymagała od gimnazjalistów podsumowania i uogólnienia wniosków płynących z wcześniejszych etapów analizy. Zadanie może sprawić uczniom kłopot, dlatego proponuję (jako „wariant awaryjny”) zastosowanie metody „listy rankingowej” — metody, która:

[...] pobudza do dyskusji, w kształceniu polonistycznym przydatna jest szczególnie wówczas, gdy wnioski z analizy utworu literackiego nie są (nie muszą być) jednoznaczne oraz gdy nauczyciel nie może spodziewać się, że uczniowie sami dojdą do stwierdzeń, których oczekuje. Podaje im więc gotowe rozwiązanie, ale to uczniowie muszą je wybrać, odrzucając stwierdzenia mniej ważne³⁷.

Nauczyciel organizuje pracę w grupach, zapisując na tablicy pytanie: „Jaką funkcję pełni forma instrukcji w opowiadaniach Cortazara?” Cała klasa wspólnie formułuje możliwe odpowiedzi, np.:

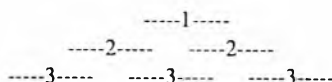
- Literackie „instrukcje” Julio Cortazara są formą zabawy, żartem, grą, mają na celu zaskoczyć i zadziwić czytelnika.
- Forma instrukcji w tym przypadku jest wynikiem eksperymentu literackiego, poszukiwań pisarza. Czytelnik otrzymał dzięki temu „nowe” opowiadanie.
- „Instrukcje obsługi człowieka” w ironiczny sposób zwracają uwagę na problemy coraz bardziej odhumanizowanej rzeczywistości (uprzedmiotowienie człowieka, ludzie „automaty”, zanik naturalności w zachowaniu, teatralizacja, sztuczność życia codziennego).
- Precyzyjna, wręcz „techniczna” forma instrukcji stanowi kontrast wobec symbolicznych, niejednoznacznych czynności, które zostały w ten sposób przedstawione, uświadamia, jak wiele mogą wyrażać codzienne, zwykłe zachowania, takie jak płacz (radość, złość, ból, sztuczność, spontaniczność) i wchodzenie po schodach (lekki, szybki krok człowieka młodego, szczęśliwego, wysiłek osoby starszej, zdobywanie celów itp.).

³⁶ Ibidem, s. 200.

³⁷ M. Iwasiewicz: *Wiosna życia i wiosna w przyrodzie w opowiadaniach M. Dąbrowskiej i B. Schulza*. „Język Polski w Szkole — gimnazjum” 1999/2000, nr 3, s. 21—24.

„Instrukcje”: *Jak płakać*, *Wchodzenie po schodach* są absurdalne. Taka forma ukazuje nonsensy, od których nie jest wolna nasza rzeczywistość, prowokuje do podejrzliwego spojrzenia, nieufności wobec narzucanych „instrukcji”.

Po ustaleniu listy możliwych odpowiedzi, uczniowie otrzymują polecenie uszeregowania wniosków na przygotowanych planszach rankingowych.



Rys. 1. Plansza rankingowa

1. Stwierdzenie najlepiej uargumentowane, najbardziej przekonujące, najistotniejsze.
2. Wnioski słabiej uargumentowane.
3. Zdania oddające tylko fragment, część interpretacji.

Polecenie nie jest łatwe, gdyż wymaga uzasadnienia własnego stanowiska, wybrania stwierdzenia, które w najlepszy sposób charakteryzowałoby wypowiedź utworów Cortazara. Konieczne w tym momencie jest funkcjonalne podejście do wniosków wypływających z analizy, uczniowie muszą spróbować odpowiedzieć na pytanie, jaką funkcję pełni forma instrukcji, ale także, jaka jest funkcja komizmu, humoru, nonsensu, absurdu, kontrastu itp. Zadanie kończy się wspólną dyskusją, prezentacją, porównaniem i wyjaśnianiem argumentów i sądów różnych grup.

Kontynuacją refleksji na temat literatury i rzeczywistości wywołanych „instrukcjami” argentyńskiego pisarza może być lekcja (bądź lekcje) ukazująca nurt „podejrzeń” wobec języka codzienności w literaturze polskiej. Wówczas można zaproponować gimnazjalistom lekturę wierszy Barańczaka czy Szymborskiej, w których także wykorzystano formy tradycyjnie „nieliterackie” (ankiety, kwestionariusza, protokołu, streszczenia, notatki itp.)³⁸. Podczas prezentacji i analizy tych utworów uczniowie dostrzegą zapewne (podobną jak w tekstach Cortazara) nieufność wobec tego, co zwykle i powszechne (tak często wypełniane ankiety, pisane życiorysy, język potoczny). Dostrzec powinni również nieprzystawanie ściśle skodyfikowanych form tekstów użytkowych czy urzędowych do opisywanych sytuacji, zachowań. Przywołując kontekst historyczny, możemy zasygnalizować absurdalność życia w PRL, ale warto także uwrażliwić na obecne w naszej rzeczywistości nonsensy. Uczniowie odkryją, że tekst „pozaliteracki” może być inspiracją dla twórcy, który potrafi spożytkować jego ściśle ograniczone wymiary do pokazania bogactwa i różnorodności życia.

³⁸ Np. wiersze S. Barańczaka: *Protokół, Wypełnić czytelnym piśmem* (lekturę tego utworu zaproponowano w podręczniku *To lubię! dla klasy 2 gimnazjum...*, s. 54). W: *Idem: 159 wierszy 1968–1988*. Kraków 1993, s. 36–37; W. Szymborskiej: *Streszczenie, Notatka*. W: *Idem: Poezje*. Przedm. J. Kwiatkowski. Warszawa 1987, s. 90, 93.

Także umieszczony w podręczniku dla klasy II gimnazjum utwór *Codzienna gazeta* umożliwi zapoznanie uczniów z odchodzeniem we współczesnej sztuce od tego, co znane, harmonijne i spójne. Krakowskie autorki proponują pracę z tekstem Cortazara w ramach cyklu zatytułowanego *Na wieży Babel*. Teksty i materiał ikonograficzny zostały tu tak dobrane, by uczniowie dostrzegli analogię pomiędzy biblijną historią o pomieszaniu języków a pełną niespójnością, braku porozumień rzeczywistością. Także w tym przypadku na uznanie zasługuje rozwiązanie graficzne. Miniaturowe opowiadanie umieszczono na tle nagłówek tytułów z różnych gazet. Zajęcia rozpocząć więc można od lekcji na temat prasy, jej rodzajów, charakterystycznych gatunków publicystycznych itp. Głównym celem będzie nie tylko zapoznanie z wartościowymi tytułami, ale także wzbudzenie pozytywnej motywacji do czytania. Lekcja przeprowadzona w czytelnicy czasopism pozwoli nauczycielowi zasygnalizować wiadomości związane z historią i przemianami, jakim podlegały gazety na przestrzeni lat i na naszych oczach (odejście od dużych „gazetowych” formatów, preferowanie typu kolorowych magazynów, np. „przemianna”, „Polityki”, zapowiadana zmiana formatu „Tygodnika Powszechnego”). Powracając do planszy, na której umieszczono opowiadanie Cortazara, można pójść drogą zasugerowaną przez autorki podręcznika i zwrócić uwagę na niejednorodność materiałów, które tworzą tak oryginalne „tło” dla utworu:

Szukamy znaczeń całości. Dominującym materiałem są „krzyczące” tytuły z różnych gazet o zróżnicowanej najczęściej czarnej czcionce. [...] Tym razem chodzi jednak nie o natłok informacji w ogóle, lecz o informacje szczególnego rodzaju: o porażający potok doniesień o triumfie zła. Uczniowie próbują zaprowadzić w nich jakiś porządek, na przykład kwalifikując i rozpisując w kolumnach, nieszczęścia, katastrofy, dramaty niezawinione, a obok nich wywoływane przez ludzi³⁹.

Takiemu niespójnemu obrazowi świata odpowiada forma cechująca się niejednorodnością, wykorzystaniem gotowych elementów — kolaż. Warto wyeksponować funkcję tej formy w sztuce współczesnej, gdyż poczucie niespójności, przypadkowości pojawi się po lekturze *Codziennej gazety*. Uczniowie dostrzegą kontrast pomiędzy tradycyjnymi zadaniami, funkcjami tytułowej bohaterki, a literaturą. Z jednej strony, powszedniość, codzienność wyrażona już w tytule, z drugiej — niezwykłość, „podniecających metamorfóz” gazety. Autorki podręcznika proponują „czytanie przez lupę”, szczegółową analizę ostatniego zdania, które pozwala dostrzec komizm tego utworu:

³⁹ M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko: *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 2 gimnazjum*. Kraków 2000, s. 132–133.

[...] „prozaiczny” szpinak + patetyczny *los* + „erotyczny” epitet *podniecające* + antyczne *metamorfozy* = **komizm**⁴⁰.

Wskazanie „unaoczniającej i uplastyczniającej” funkcji czasowników używanych w czasie teraźniejszym pozwoli natomiast, zdaniem autorek, zmodyfikować kwalifikacje gatunkowe i uznać ten tekst za żartobliwie-filozofujący mikroreportaż⁴¹.

Także ten tekst Cortazara pomoże wprowadzić uczniów w świat sztuki współczesnej, uwrażliwić na codzienność („codzienna gazeta”) jako przedmiot artystyczny. Warto podkreślić także, że zarówno „instrukcje”, jak i *Codzienna gazeta* są utworami, które nie odstraszą uczniów swoją hermetycznością, elitarnością. Niewątpliwą zaletą jest ich krótkość i przede wszystkim to, że pozwalają gimnazjalistom przez zabawę, z humorem, poznać współczesność, spojrzeć szeroko na sztukę i literaturę.

Zaproponowane w podręcznikach *To lubię!* dla gimnazjum teksty Cortazara pozwalają wyzwolić w uczniach radość z odkrywania nowych przestrzeni literackich i kulturowych. Zaskakują, bawią, a przy tym pokazują poszukiwania, inspiracje literatury współczesnej. Utwory *Jak płakać*, *Wchodzenie po schodach* uzmysławiają uczniom nie tylko różnicę między tekstami użytkowymi a literackimi, ale przede wszystkim między czytaniem dosłownym (którego wymaga np. instrukcja obsługi telewizora) a czytaniem symbolicznym (odpowiednim dla „instrukcji” Cortazara). Odkrywanie sensów metaforycznych tych tekstów stopniowo prowadzi ku czytaniu aksjologicznemu, ku pytaniom o wartości, o miejsce człowieka w świecie. Dokonać tego można na „godzinach polskiego” w atmosferze zabawy, gry. Funkcja ludyczna staje się w tym przypadku pomostem prowadzącym ku głębszej refleksji, wrażliwшему spojrzeniu na otoczenie i na siebie. Krótkie, zabawne i zaskakujące teksty powinny nie tylko zaintrygować, ale także zaciekać, zachęcić do lektury innych utworów tego pisarza. Stanowią więc dobry wstęp i lekcję czytania trudnej prozy współczesnej. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że początkowa „obcość” związana z obcym nazwiskiem autora, brakiem kontekstu historycznego czy geograficzno-kulturowego, w który można by je wpisać, stanowi zaletę lektury tych utworów w szkole, gdyż zmusza do analizy tekstu, której nie można zastąpić rozmową na poruszany temat czy na temat realiów obecnych w utworze. Tego typu teksty sprzyjają więc pogłębianiu rozumienia istoty dzieła literackiego, odmienności konwencji natomiast pozwala zorientować uczniów w bogactwie literackich sposobów mówienia o tym, co ważne.

⁴⁰ Ibidem, s. 133.

⁴¹ Ibidem.

Lektura tekstów Cortazara zamieszczonych w podręcznikach *To lubię!* przekonuje o tym, że dobrze dobrane utwory z kręgu literatury powszechnej powinny mieć swoje miejsce na „godzinach polskiego” w gimnazjum. Teksty obcych pisarzy, nie związane z polską historią i polskimi realiami, sprzyjają akcentowaniu uniwersalnych doświadczeń. Budzą zainteresowanie światem, szacunek dla obcych kultur, uczą „mądrego” patriotyzmu, który idzie w parze z tolerancją i zrozumieniem dla tego, co obce. Rozszerzają spojrzenie gimnazjalistów — dorastających Europejczyków.